

DO JARDIM DE INFÂNCIA À ESCOLA: ESTUDO LONGITUDINAL DUMA COORTE DE ALUNOS

Maria Isabel Rodrigues

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém
isabel.rodrigues@eses.pt

Resumo

Ao entrar para a escola a criança vê-se confrontada com novos problemas e desafios cada vez mais complexos. Uma resposta pronta e adequada a estas novas exigências vai depender em grande medida das experiências precedentes, assim como da qualidade das experiências actuais vividas na escola.

O estudo longitudinal que se sintetiza pretende contribuir para a reflexão sobre os problemas que resultam da falta de articulação entre a educação pré-escolar e o 1º ciclo do ensino básico.

A investigação foi conduzida em duas etapas: na primeira pretendeu-se analisar as diferentes expectativas de educadoras de infância e de professoras do 1º ciclo face ao percurso escolar das crianças que transitam do jardim de infância para a escola; numa segunda etapa, seguimos a trajectória escolar de uma coorte de 30 crianças, sinalizadas no fim da frequência da educação pré-escolar em termos de provável sucesso ou insucesso na escola. O princípio organizador do trabalho foi a comparação dos critérios de sucesso escolar de educadoras de infância e de professoras do 1º ciclo.

A par da constatação de um percurso escolar de sucesso para a grande maioria das crianças em estudo, sublinha-se a existência de diferenças nas qualidades mais ou menos valorizadas nas crianças que sustentam diferentes práticas em cada uma das etapas.

Palavras-Chave: Criança; Aluno; Clivagem; Expectativa; Avaliação; Transição



Résumé

À l'entrée à l'école l'enfant se voit confronté à des problèmes et à des défis nouveaux et de plus en plus complexes. Une réponse prête et adéquate à ces nouvelles exigences va dépendre largement des expériences précédentes, aussi bien que de la qualité des expériences actuelles, vécues à l'école.

L'étude longitudinale ici rapportée vise à comprendre comment se passe la trajectoire du jardin d'enfants à l'école, étant donné la situation de cloisonnement entre deux étapes charnières de la scolarité: l'éducation préscolaire et le premier cycle de l'enseignement de base.

Le travail vise une double approche: la comparaison des critères de réussite scolaire des institutrices des deux secteurs et le suivi du devenir scolaire d'une petite cohorte d'élèves au cours des leurs premières années de scolarité.

De pair avec le succès à l'école de la majorité des enfants étudiés il faut souligner l'existence de différences dans les pratiques de travail qui provoquent chez les élèves un grand effort d'adaptation, au moment de l'entrée à l'école.

Mots-Clé: Enfant; Élève; Clivage; Évaluation; Transition

Do Jardim de Infância à Escola

O que acontece às crianças que passam do Jardim de Infância para a "Escola dos grandes"? O que é um "bom aluno"? Existirão diferenças entre as qualidades mais valorizadas no pré-escolar e na escola? Estas são algumas das questões que fomos formulando ao longo dos anos de prática docente, quer como educadora de infância no terreno, quer como formadora de educadores, mas sempre centrada nas questões da educação dos mais pequenos.

Um dos primeiros estudos que realizámos neste campo, consistiu numa pesquisa exploratória sobre os problemas da falta de ligação entre a educação pré-escolar e a escola do 1º ciclo, tentando identificar algumas das diferenças que as separam. Foram questionadas educadoras de infância e professoras do 1º ciclo do ensino básico, na região de Santarém que confirmaram a existência de problemas de comunicação entre as



docentes dos dois níveis¹. Foi possível concluir que um dos pontos de clivagem se centrava nas diferentes expectativas dessas docentes face ao percurso das crianças nos primeiros anos de escolaridade. As respostas das educadoras de infância questionadas traduziam um *sentimento de perda* como se tudo o que tinha sido feito anteriormente se fosse perder com a entrada na escola, enquanto que as professoras do 1º ciclo nos transmitiam um *sentimento de ausência*, como se o seu trabalho devesse partir do zero, já que não conheciam o percurso anterior das crianças que chegam à escola. Além de considerarem que esse percurso nem sempre foi o mais adequado.

Para além de contributos para o diagnóstico da situação, pedimos ainda às nossas inquiridas propostas de solução com vista a ultrapassar os problemas identificados. A insistência na necessidade de criar documentos informativos do percurso das crianças que permitam a ligação entre os dois sectores, foi uma das sugestões mais insistentes, tanto da parte das educadoras como das professoras. São, aliás, estas docentes quem insiste com mais frequência na criação de um dossier que acompanhe a criança que transita do jardim de infância para a escola, à semelhança do que existe no ensino básico com o registo das avaliações do aluno, entre outras informações. Embora reconhecendo a utilidade de um instrumento deste tipo, as educadoras de infância receiam igualmente os efeitos perversos que podem afectar o processo. O seu receio é o de que as informações prestadas não tenham a mesma leitura para as docentes dos dois níveis e que, na tentativa de caracterizar as aquisições feitas pela criança, se corra o risco de as rotular à partida, começando-se a falar de insucesso escolar logo desde o jardim de infância. Todavia, é inegável a necessidade do professor, ao receber a criança que transita para a escola, ter um conhecimento prévio das actividades realizadas no jardim de infância e das aquisições já feitas, de modo a adaptar a sua intervenção desde o início, tendo em conta as necessidades individuais do aluno e na tentativa de encontrar estratégias de continuidade do trabalho realizado no jardim de infância e na escola.

Tendo em conta a importância atribuída à troca de informações entre as docentes, no momento de transição do jardim de infância para a escola do 1º ciclo e face à falta de

¹ Foi aplicado um inquérito por questionário a cerca de uma centena de educadoras de infância e professoras do 1º ciclo do ensino básico, a trabalhar em estabelecimentos públicos da região de Santarém, visando obter: a caracterização das suas práticas de trabalho e das práticas das colegas; o diagnóstico da situação de articulação (ou da falta de) entre os dois níveis educativos; propostas para ultrapassar os problemas identificados.



comunicação entre as profissionais dos dois sectores, afigurou-se-nos necessário focar a nossa análise nos factores subjacentes às suas práticas, de modo a tentar identificar e clarificar eventuais diferenças. Pretendemos, então, aprofundar o referido estudo inicial de modo a compreender como se processa a trajectória do jardim de infância para a escola básica. Para uma melhor compreensão da dinâmica das estratégias educativas das educadoras e das professoras relativamente às crianças, pareceu-nos útil determinar a sua imagem de aluno ideal e dos seus critérios de sucesso e insucesso escolar.

As imagens de “bom” e de “mau” aluno subjacentes às práticas de avaliação das docentes dos dois níveis poderiam ajudar a compreender as eventuais diferentes expectativas face aos alunos. As palavras de Zazzo (1993) ajudam-nos a clarificar o nosso pensamento:

"Dans toutes les écoles du monde les élèves sont évalués et classés. De façon explicite par des notes... ou implicitement par des encouragements et remontrances: une hiérarchie distingue parmi les écoliers d'une même classe les «bons», les «moyens», les «faibles». Ces identités scolaires attribuées périodiquement par tout enseignant induisent, bien évidemment, prises de conscience et attitudes des élèves. Manque de confiance en soi et sentiment d'incompétence chez les moins bien classés, incertitude des «moyens» par crainte de basculer du mauvais côté, effort coûteux pour préserver leur rente de situation chez les meilleurs..." (p. 59)

Tratava-se então de estudar as representações das educadoras e das professoras face ao sucesso escolar, tentando identificar diferenças entre os seus critérios de avaliação. As avaliações das docentes tanto nos dão informações sobre as crianças, num plano individual, como sobre o próprio sistema escolar, dando-nos o testemunho dum certo clima de expectativas face às crianças e às regras de vida na escola. As informações transmitidas correspondem a uma realidade vivida pelas crianças que nos parece importante ter em conta.

A investigação a que agora nos passamos a referir teve, assim, duas finalidades:

- Um estudo mais aprofundado das representações de educadoras e de professoras das suas práticas de trabalho e das diferenças que as separam; diferenças que, na sua opinião têm muitas vezes subjacentes preconceitos e



expectativas negativas, relativamente às dificuldades que as crianças vão encontrar no momento da sua entrada na escola

- Acompanhar o percurso escolar das crianças que terminam a frequência do jardim de infância ao longo das suas primeiras experiências na escola.

Para a realização deste estudo definimos, então, uma dupla abordagem: a comparação dos critérios de sucesso escolar das docentes dos dois níveis e o acompanhamento do percurso escolar dum pequeno grupo de alunos nos primeiros anos de escolaridade.

O mundo da educação e em particular o da educação dos mais novos é um “mundo de mulheres” e os sujeitos que colaboraram no nosso estudo confirmam a regra: cinco educadoras de infância e cinco professoras do 1º ciclo que nos concederam entrevistas; que preencheram fichas de avaliação (construídas para o efeito), de crianças que terminavam a frequência da educação pré-escolar e sinalizadas em termos de prováveis maiores ou menores dificuldades na escola; que nos permitiram a análise das fichas de avaliação trimestral dos seus alunos. É por esta razão que ao longo desta exposição nos referimos às profissionais destes sectores no feminino.

De Criança a Aluno: uma abordagem longitudinal

O período dos 5 aos 8 anos caracteriza-se por uma evolução consideravelmente rápida sob todos os aspectos do crescimento: físico, emocional, social, e intelectual. Esta *poussée évolutive* nas palavras de Zazzo (1987) traduz-se por diferenças assinaláveis entre as crianças da mesma idade. Por outro lado, os diferentes domínios da actividade mental evoluem a ritmos variáveis o que reforça a diversidade de respostas de crianças da mesma faixa etária perante uma situação específica de aprendizagem.

Nestas idades o desenvolvimento cognitivo faz-se mais rapidamente, enquanto que a aquisição do auto-controlo e da autonomia, de que resulta uma maior *estabilidade dos comportamentos* (p.218) decorre mais lentamente. Ora, os aspectos do auto-domínio (p.219) desempenham um papel tão importante nas aprendizagens como os intelectuais, embora estes últimos sejam muitas vezes mais valorizados, quando se pensa em termos do rendimento e do sucesso escolar.



As abordagens construtivistas e interaccionistas do desenvolvimento e da aprendizagem (como as de Piaget, Bruner, Vygotski, entre outros) descrevem a maturação cognitiva como um processo sequencial e contínuo, que se desenrola de acordo com uma série de etapas evolutivas. A existência destas etapas condiciona os momentos mais favoráveis às aprendizagens, o que já Maria Montessori designava por períodos sensíveis, como os momentos particularmente favoráveis para a realização de certas aquisições. Se esse momento passa, a aprendizagem pode tornar-se extremamente difícil (Landsheere, 1992).

Torna-se então necessário assegurar que a aprendizagem não decorra de forma fragmentária mas sim de modo contínuo e evolutivo. A importância da continuidade e da coerência da acção educativa para o desenvolvimento harmonioso da criança é sublinhada na resolução do simpósio de Versailles que reuniu elementos do Conselho da Cooperação Cultural (CCC) do Conselho da Europa, para estudar as questões da ligação entre a educação pré-escolar e o ensino básico (Conseil de l'Europe, 1979). Para o conseguir há que procurar alcançar formas de cooperação entre as pessoas que têm a seu cargo a educação destas crianças: os pais, os educadores de infância e os professores do 1º ciclo, entre outros.

No momento da passagem do jardim de infância para a escola, a criança vive, de acordo com Zazzo (1987) um processo de adaptação à mudança – *"changement de l'institution scolaire dans ses finalités, ses valeurs et ses exigences"* (p.215) – onde, acrescentamos nós, se impõem novos hábitos de trabalho e novas regras. Ainda segundo esta autora, estas novas condições de vida na escola são muitas vezes inadequadas às crianças destas idades e são as reacções das próprias crianças que o demonstram pois *"il y a rupture et rupture trop brutale entre les conditions de travail de la dernière classe de l'Ecole Maternelle et la première classe de la Grande Ecole"* (p.215).

Assegurar a continuidade educativa do processo de aprendizagem ao longo das etapas iniciais da escolaridade da criança, deve passar pela construção de currículos que garantam uma progressão sem lacunas entre as experiências vividas na fase pré-escolar e o 1º ciclo do ensino básico. Contudo, é preciso ter em conta as dificuldades e os impedimentos que se põem ainda à concretização desta continuidade. Tradicionalmente isolados, desde o seu início, jardim de infância e escola básica conservam ainda modos



específicos de organização e de funcionamento que os separam, tornando difícil alcançar a desejável ligação entre os dois sectores.

Tendo em conta os problemas de comunicação entre os dois níveis, identificados pelo nosso estudo precedente e que têm a ver com:

- A falta de colaboração entre as docentes dos dois níveis,
- O desconhecimento mútuo das respectivas práticas educativas,
- A incompreensão, na verdade a desvalorização e os preconceitos relativamente ao trabalho de cada um dos níveis,

tornava-se necessário um estudo mais aprofundado sobre as respectivas práticas pedagógicas para que soluções concretas a partir do conhecimento da realidade possam ser construídas em conjunto.

P. Marc (1984) conduziu um estudo em que comparou as apreciações feitas por docentes de crianças a frequentar a classe infantil (*grande section d'école maternelle*), e as de alunos dos dois primeiros anos de escolaridade (*cours préparatoire*), não tendo encontrado rupturas significativas e sim muitas semelhanças entre elas. (p.81) Também por ocasião do nosso estudo exploratório, em que pretendíamos comparar as representações das práticas de trabalho num e noutro nível, já tínhamos encontrado muito mais pontos de vista comuns do que diferenças nas respostas ao nosso questionário. Pareceu-nos pois provável que sob a aparência de diferentes opiniões se encontrem concepções aproximadas sobre o percurso escolar dos alunos.

Deste modo, formulámos a seguinte hipótese de trabalho: Será que existem esquemas de pensamento partilhados por educadoras e professoras relativamente aos critérios de sucesso escolar das crianças?

Esta questão levou-nos a um segundo objecto de reflexão, que tem a ver com o nível de escolaridade que serve de referência às educadoras de infância nas suas apreciações sobre as crianças. Leroy-Audouin (1993) no seu estudo sobre práticas de avaliação de educadoras de infância a propósito de crianças para as quais tinha sido feito um pedido de antecipação da entrada na escola, faz referência a P.Perrenoud, que sublinha nesta perspectiva: *“la tendance du maître à infléchir son enseignement, et nous*



rajoutons ici ses pratiques évaluatives, en fonction des exigences des enseignants qui lui succéderont auprès des élèves” (p.3).

Interrogamo-nos então se as educadoras de infância terão a tendência de basear as suas apreciações num modelo de aluno ideal, em função das imposições que lhe serão feitas na escola. Deste modo definimos como segunda hipótese de trabalho: Será que as educadoras de infância antecipam um prognóstico sobre a criança no sistema escolar?

De forma a dar cumprimento ao nosso objectivo de pôr em evidência os critérios de avaliação dos dois grupos de docentes e de identificar as suas diferenças, a nossa análise debruçou-se sobre as avaliações de educadoras de infância e de professoras do 1º ciclo das crianças que se encontravam nessa etapa charneira da sua escolaridade.

Pretendíamos identificar o sistema de valores através do qual educadoras de infância e professoras do 1º ciclo filtram a sua visão do acto educativo, e em particular as competências que a criança deve adquirir numa determinada etapa, tendo em conta a prestação destas profissionais, tanto ao nível do seu discurso, recorrendo a entrevistas semi-directivas, como ao nível das suas práticas de avaliação através da análise de fichas de avaliação das crianças dos seus grupos ou turmas. Procurámos, nesta miscelânea de *subjectividade* e de *práticas reais*, confrontar o retrato tipo do “bom” e do “mau” aluno traçado pelas nossas entrevistadas com os critérios de avaliação registados. Esperávamos, com este procedimento, conseguir elementos para a compreensão das diferenças em questão e de todo um clima de expectativas relativas às crianças assim como das concepções educativas na sua origem.

Deste modo analisámos avaliações de educadoras de infância de crianças que terminavam a frequência do pré-escolar, estimadas em termos do seu provável sucesso ou insucesso na escola, decorrentes das imagens de bom e de mau aluno dadas previamente nas entrevistas. Num segundo momento, procedemos ao seguimento do percurso nos primeiros anos de escolaridade das crianças previamente sinalizadas.

Torna-se agora necessário contextualizar as práticas de avaliação de cada sector no momento a que nos reportamos da recolha e tratamento da informação, já que este estudo se realizou entre o Verão de 1992 e o final do 2º trimestre Primavera de 1995.

Na educação pré-escolar a observação dos comportamentos da criança é a principal fonte de informação sobre o seu desenvolvimento, funcionando, assim, como a



principal estratégia de avaliação. Com esse fim, as educadoras de infância utilizam muitas vezes fichas e grelhas de registo, mas sem que os critérios de registo e os fundamentos teóricos que serviram de base à construção do instrumento tenham sido explicitados previamente. A utilização de tais instrumentos está sujeita a frequentes malentendidos e falsas interpretações por parte daqueles a quem a avaliação é divulgada (os pais, outras docentes, por exemplo) pois cada um pode atribuir significados diferentes aos mesmos conteúdos de registo. Para além destes instrumentos pode ainda recorrer-se à elaboração de relatórios mais ou menos detalhados. A finalidade destes relatórios é, na maior parte dos casos, a de informar os pais sobre a evolução da criança. A sua construção é, muitas vezes, feita a partir de afirmações valorativas emitidas pela educadora, enquanto especialista que avalia a criança. Estas opiniões gerais correm o risco de desempenhar um efeito negativo rotulando, à partida, a criança, sem que isso permita chegar a um diagnóstico das necessidades individuais de cada criança e a propor as intervenções mais adequadas.

Quanto aos alunos do 1º ciclo, o sistema de avaliação baseia-se no preenchimento de fichas de avaliação individual por trimestre, de acordo com as áreas de estudo do programa e os aspectos a observar no domínio sócio-afectivo, para além de uma apreciação global do aluno.

As educadoras e professoras com quem trabalhamos aderiram de imediato ao nosso pedido de colaboração, tanto para as entrevistas como para o preenchimento das fichas de avaliação ou no caso do 1º ciclo quando nos permitiram o acesso aos dossiers dos alunos. Nesse momento a reacção das professoras era, na maior parte das vezes, de espanto quando se apercebiam de que os alunos que pretendíamos seguir não apresentavam qualquer problema na escola e até apresentavam um nível de conhecimentos muito razoável. Reacções como a que transcrevemos eram frequentes: *“Não vai encontrar nada aí do que quer. Eles não têm nenhuma dificuldade. São todos bons alunos!”*

Se bem que das 30 crianças sinalizadas, no final da frequência do jardim de infância, apenas 7 mostrem dificuldades, são precisamente estes alunos que ocupam um papel central nas entrevistas com as suas professoras. A par dos alunos “problemáticos” – frágeis e instáveis sob o ponto de vista emocional, são também os alunos que se situam no extremo oposto da escala que atraem a atenção das nossas entrevistadas: os



“excelentes”, os que se distinguem pelo bom nível de conhecimentos e pelas boas capacidades que revelam. Praticamente sem qualquer referência, “sobram” os que se situam no “meio da escala”: os que apresentam resultados satisfatórios, e que são descritos na avaliação como alunos aplicados, disciplinados e sérios e que representam uma percentagem considerável dos efectivos da nossa amostra.

A dicotomia “bons”/“maus” alunos marca, assim, a sua presença tanto no discurso das professoras como nas suas práticas de avaliação. Ao longo das sucessivas etapas do estudo deparámo-nos com dois tipos de reacção por parte das professoras: quando as interrogávamos num plano hipotético – o pedido de traçar o retrato do bom e do mau aluno – as suas reacções eram de reserva, muitas vezes de recusa de utilizar essa terminologia, mas quando se tratava de descrever a trajectória escolar dos alunos a sua utilização de qualificativos como “bom, o melhor” ou “fraco, um verdadeiro problema” eram frequentes.

Os efeitos destas representações têm forçosamente que se fazer sentir no clima de relações entre professor e aluno. Os alunos sentem-se tratados como “bons” ou “maus” e em consequência comportam-se em conformidade com as expectativas da professora. Os estudos de M.Gilly (1973) e dos seus continuadores sobre as representações recíprocas professor-aluno parecem manter a sua actualidade, permitindo-nos servir de suporte à compreensão das regras que regem as relações entre os professores e os alunos e os seus efeitos nas aprendizagens.

De uma forma mais ou menos explícita, no interior da classe, determinados comportamentos, atitudes e regras tornam-se mais valorizados do que outras e o aluno passa a regular o seu desempenho em função dos mecanismos de selecção de que é objecto. A afirmação de C.Mannoni (1986, p. 10) permite-nos ilustrar esta realidade: “qu’on l’avoue ou qu’on le désavoue, la distinction bom-mauvais élèves perdure dans les esprits comme dans les pratiques”.

Quais são as qualidades mais valorizadas na escola? A análise dos nossos dados evidencia a existência de quatro eixos em torno dos quais as professoras organizam as suas avaliações:

- o nível dos conhecimentos;
- as atitudes da criança face ao trabalho;



- as qualidades intelectuais do aluno;
- as suas características de personalidade.

Os alunos que têm sucesso são os que atingem os objectivos do programa e demonstram um bom nível de conhecimentos; que trabalham muito e com entusiasmo, sempre interessados pelas novidades e com um bom método de trabalho; trata-se de alunos que revelam boas capacidades, são vivazes e rápidos e ao mesmo tempo, capazes de se concentrar nas tarefas; por outro lado, mostram-se responsáveis e prontos a colaborar. Pelo contrário, os alunos com mais dificuldades apresentam resultados de aprendizagem muito fracos, sobretudo nas disciplinas de língua portuguesa e matemática; não mostram interesse pelas actividades escolares e não têm método de trabalho; incapazes de trabalhar sozinhos, distraem-se facilmente; participam raramente, mostrando-se tímidos e reservados, demonstrando dificuldades em exprimir-se na aula.

Estas características correspondem às qualidades mais valorizadas no retrato do “bom” e do “mau” aluno traçado pelas professoras quando entrevistadas, na primeira etapa do estudo, que então referiram as capacidades cognitivas e as competências escolares da criança, os comportamentos na sala de aula e as atitudes relativamente às actividades escolares enquanto factores por excelência de sucesso ou de insucesso escolar.

Por seu lado as educadoras de infância, além da importância atribuída ao potencial cognitivo, atribuem igualmente uma especial importância às capacidades do domínio da linguagem, traduzidas por boas capacidades de expressão e de comunicação. As suas apreciações relativamente às crianças que transitam para a escola baseiam-se na noção de *maturidade*:

- maturidade afectiva
- capacidades de controlo e de auto-afirmação
- capacidades de organização do pensamento.

Assim, o potencial bom aluno é sinalizado em termos da criança que desenvolveu bom grau de maturidade sócio-afectiva, que lhe permita liderar sem se impor pela força, de saber escolher o seu grupo de amigos sem que isso a impeça de ser popular, ou seja



de ter uma boa integração no grupo. Trata-se ainda da criança cuja maturidade lhe permite respeitar as regras e estabelecer boas relações com o adulto.

Enquanto que na escola a avaliação se baseia em critérios académicos: valorizam-se as produções escolares e as atitudes face ao trabalho (privilegiando o saber), no jardim de infância a avaliação centra-se sobretudo em critérios do domínio sócio afectivo (o saber ser).

As imagens de bom e de mau aluno que nos dão as docentes dos dois níveis não diferem muito entre si, o que aponta para uma convergência dos seus critérios de sucesso (a nossa primeira hipótese de trabalho). Entretanto, a análise comparativa das suas apreciações relativamente ao percurso escolar das crianças na escola (dados recolhidos através das fichas de avaliação) permitiu-nos encontrar algumas divergências entre os critérios de avaliação mais ou menos valorizados, relativamente aos comportamentos e às atitudes da criança na aula.

Ao descreverem as preferências e os comportamentos das crianças nas actividades mostram a importância atribuída à *livre escolha* e à *tomada de iniciativa* no jardim de infância. Aqui a criança é encorajada a tornar-se cada vez mais independente do adulto, enquanto que na escola tudo se centra na iniciativa do adulto, que organiza e propõe as tarefas. A par do termo *tarefa* em vez de *actividade*, os qualificativos de *responsável*, *persistente*, *capaz de trabalhar sozinho*, são os mais utilizados pelas professoras. Parece que na escola as capacidades de escolha e de autonomia do aluno se reduzem à sua competência para trabalhar sozinho, sem ter que recorrer constantemente ao apoio da professora, ou à necessidade de ajuda em casa, quando se trata dos alunos com dificuldades.

No domínio das diferentes disciplinas há a sublinhar a importância atribuída às capacidades de expressão e de comunicação no domínio da linguagem por parte das educadoras de infância, o quer aliás já era notório nas entrevistas quando nos deram as suas imagens de bom e mau aluno. Por seu lado, as professoras do 1º ciclo parecem mais preocupadas com as aquisições escolares do que com este tipo de competências, em particular no campo da língua portuguesa e da matemática. Parece-nos então muito presente a imagem tradicionalmente atribuída à escola: “aprender a ler, escrever e contar”,



atribuindo um papel determinante a estas disciplinas relativamente a outros domínios do conhecimento.

Decididamente, quando a criança passa do jardim de infância para a escola os conteúdos de aprendizagem tornam-se a prioridade e impõem-se novas formas de trabalho. O levantamento do percurso escolar do grupo de alunos que efectuámos permitiu-nos identificar as diferenças nas práticas de trabalho que já tinham sido sublinhadas pelas nossas entrevistadas na primeira etapa da investigação. Embora o discurso das professoras valorize sobretudo a criatividade, o espírito de iniciativa e a originalidade dos alunos a leitura das suas fichas de avaliação, das quais é dado conhecimento aos alunos e aos pais, mostra-nos que a obediência, a calma e a estabilidade são as qualidades mais valorizadas.

A escola mostra-se assim enquanto lugar privilegiado de contradição (Estrela, 1992): ao mesmo tempo que defende a criatividade, as suas práticas conduzem à normalização e à conformidade.

Na opinião destas professoras a ausência de regras de disciplina é o principal problema das crianças vindas do jardim de infância, embora os efeitos positivos da frequência deste nível educativo sejam reconhecidos por todas, o que os nossos dados vêm confirmar: Em 30 crianças sinalizadas no pré-escolar apenas duas ficaram retidas nos dois primeiros anos de escolaridade.

Em suma, as regras de disciplina parecem estar no centro da diferença entre a educação pré-escolar e a escola do 1º ciclo. O que nos parece um falso problema pois a verdadeira diferença reside no tipo de relação que se estabelece entre adulto e criança em cada um dos níveis. Esta clivagem é bem patente nas apreciações das educadoras de infância relativamente às crianças sinalizadas como tendo prováveis dificuldades na escola e que mais tarde, não apresentam quaisquer problemas na aquisição de conhecimentos. As dificuldades apontadas no pré-escolar têm a ver com as capacidades evidenciadas no plano relacional: trata-se de crianças reservadas, com dificuldades em se expressar e que necessitam, muitas vezes, da ajuda do adulto para participar nas actividades. Contudo, estas características não parecem constituir nenhum obstáculo no campo da aquisição de conhecimentos na escola. Na avaliação destas crianças as professoras apontam a sua falta de iniciativa ou de criatividade enquanto traços menos



apreciados mas, ao mesmo tempo, o seu respeito pelas normas da escola é fortemente valorizado.

A passividade ou, dito de outra forma, o comportamento da criança “que faz tudo o que se lhe manda” é uma das atitudes menos valorizada no pré-escolar, enquanto que para as professoras do 1º ciclo as qualidades de educação/gentileza e de obediência que correspondem a uma atitude de maior passividade da parte da criança, encontram-se entre as mais valorizadas. As apreciações das educadoras parecem, pois, contrariar a sua imagem de aluno ideal, traçada ao longo das entrevistas. Então, a sua representação do bom aluno correspondia a comportamentos passivos e conformistas. O prognóstico das educadoras parece, assim, basear-se em apreciações marcadas pela ambivalência entre as qualidades que valorizam mais no jardim de infância e os factores que consideram de maior sucesso na escola (a nossa 2ª hipótese de trabalho).

Tendo em conta que o processo de desenvolvimento, sem ser linear, se desenrola de forma contínua e global, parece-nos indispensável uma acção educativa coerente que assegure a continuidade entre as duas etapas iniciais da escolarização da criança, de modo a assegurar a qualidade das aprendizagens. Há que ultrapassar a simples familiarização da criança com a escola. Mesmo nos locais onde nem este trabalho ainda é feito há que começar a ensaiar mecanismos de harmonização das práticas de trabalho entre os dois sectores. As docentes que colaboraram no estudo sempre reconheceram essa necessidade e a oportunidade de um tal trabalho ao longo das nossas múltiplas conversas. Mas estaremos prontos a empreendê-lo? Trata-se de um trabalho que exige a mudança das práticas de forma a evitar as rupturas e a melhorar as aprendizagens nos dois sectores. O que só se consegue com o empenhamento dos diferentes parceiros envolvidos no processo: docentes, órgãos de gestão administrativa e pedagógica, instituições de formação.

Para Deixar de Estar de Costas Voltadas

A educação deve visar oferecer à criança, condições de vida e experiências favoráveis à sua maturação e ao desenvolvimento da sua personalidade, respeitando o ritmo e o modo próprio de crescimento de cada indivíduo.



O papel da educação pré-escolar é o de contribuir para o desenvolvimento da criança tanto no plano da sua individualidade como no plano da socialização e no plano de uma intervenção mais específica, preparar a sua integração na escola. Por seu lado, a escola deve assegurar a individualização das aquisições regulando a progressão da criança de modo a evitar dificuldades ou no limite o seu insucesso.

No interesse da criança, estes dois níveis educativos devem procurar formas de colaboração prática, assegurando a continuidade da acção educativa através da complementaridade da acção da educação pré-escolar e do primeiro ciclo do ensino básico.

Estudos que se iniciaram com a implementação de programas de educação compensatória nos anos 60 e 70 (Head Start nos EUA ou Educational Priority no Reino Unido) e aos quais se seguiram abordagens longitudinais tais como as de L. Schweinhart e Weikart, mostraram que a influência da educação pré-escolar se faz sentir num período crítico: o da entrada na escola. Em seguida outros factores vão explicar o sucesso escolar, tais como a motivação para o sucesso, as atitudes na aula e as expectativas e o apoio das famílias, mas estes são, por sua vez, fortemente influenciados pelo impacto inicial das primeiras experiências em contexto escolar.

Outros estudos, como os de A. Mingat (1987, 1991), mostram que as diferenças nas aprendizagens no final dos primeiros anos de escolaridade não são transitórias mas que terão efeitos que permanecerão significativos sobre as futuras aquisições do aluno.

Em suma, os estudos referidos mostram a importância das primeiras experiências em contexto escolar, no que incluímos o jardim de infância, relativamente à escolaridade posterior da criança. Já não se trata de defender que “tudo se decide antes dos seis anos” mas sim que o sucesso se deve atribuir também à influência positiva da educação pré-escolar, como consequência duma oferta educativa de qualidade neste nível educativo. Por outro lado, foi igualmente constatado que os benefícios da educação pré-escolar, dependem em grande parte, do bom funcionamento e da qualidade das aprendizagens na escola do 1º ciclo.

Retomamos, pois, a ideia de base do estudo publicado pela Comissão europeia sobre a importância da educação pré-escolar na união europeia (*Commission Européenne*,



1995) para ilustrar o nosso pensamento: *“Une éducation de base de qualité doit s’articuler avec une éducation primaire et secondaire de qualité”* (p.11).

No entanto, a clivagem entre estas duas etapas charneiras da escolaridade, tem como consequência uma descontinuidade de trabalho que provoca nas crianças que entram para a escola um grande esforço de adaptação. Esforço esse que nem sempre atinge os resultados desejados, face às diferenças das práticas de cada sector e à necessidade que a criança experimenta de reajustar os seus comportamentos e atitudes a novas exigências.

No decurso dos últimos anos a separação entre a educação pré-escolar e o ensino básico tem-se tornado cada vez menos nítida. Em Portugal, como noutros países da Europa, foram tomadas iniciativas a diferentes níveis de intervenção tais como: o da política educativa, com a produção de recomendações às autoridades responsáveis e a publicação de legislação de enquadramento legal das medidas a tomar; o da formação de docentes com a promoção de encontros e de debates sobre os problemas em questão ou a publicação de estudos.

No que diz respeito à procura de soluções de fundo, os países da União europeia chegaram a soluções diversas. Alguns países tentaram intervenções ao nível das estruturas tais como a integração das salas de jardim de infância na escola – o caso da Holanda e da Dinamarca – ou incluindo no mesmo ciclo os anos da pré-primária e o primeiro ano da escola – o caso da França. Outros intervieram ao nível do currículo procurando: a continuidade dos conteúdos (Bélgica) a continuidade das estratégias e dos métodos de trabalho centrados na actividade lúdica (Alemanha) ou ainda procurando uma maior colaboração com as famílias (Espanha) (EURYDICE, 1994).

Em Portugal foram tomadas medidas de fundo das quais se destacam: a publicação da Lei-Quadro da Educação Pré-escolar, que estabelece esta etapa como a primeira de uma educação básica; a publicação de orientações curriculares para este nível educativo que se constituem como um conjunto de referências para a organização da prática dos educadores de infância; a entrada em vigor do novo sistema de gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e do ensino básico, de que resulta o agrupamento destes estabelecimentos e a existência de um projecto educativo comum,



assim como a representação dos diferentes níveis educativos na gestão das actividades e dos recursos.

Estas medidas vêm dar resposta, entre outros estudos, ao parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) sobre a situação da educação pré-escolar publicado em Junho de 1994 que sublinhava as características de segmentação do nosso sistema escolar como uma das causas para a separação e a descontinuidade que afectam sobretudo o pré-escolar e o 1º ciclo, (assim como a falta de articulação entre o 1º e o 2º ciclos), afectando sobretudo as crianças e os adolescentes, ou seja aqueles que ainda não adquiriram o hábito de resistir ao sistema.

Também as docentes que colaboraram no nosso estudo se manifestam particularmente sensíveis a estes problemas, quando questionadas sobre as consequências da falta de articulação entre os dois níveis. Na sua opinião, a procura de soluções deve visar a melhoria da ligação entre os objectivos e os métodos de trabalho, assegurando a continuidade pedagógica e formas de acção adequada às necessidades das crianças e a uma aproximação entre as docentes que delas se ocupam. A insistência na procura de formas de trocas de informação e a necessidade premente da sua efectivação no seio dos agrupamentos de escolas confere importância e utilidade peculiares aos elementos de avaliação.

Vimos como o sucesso do processo de ensino aprendizagem depende em grande parte da sensibilidade e da competência profissional do docente. Para um trabalho mais rigoroso (e logo de melhor qualidade) torna-se necessário que os profissionais destes dois níveis de educação invistam neste domínio de modo a alcançar formas de comunicação e colaboração práticas que se impõem.

Bibliografia

- Commission Européenne (1995). *L'importance de l'éducation préscolaire dans l'Union Européenne - Un état de la question*. Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés Européennes.
- Conseil de L'Europe (1979). *Les grands priorités de l'éducation préscolaire*. Strasbourg: Conseil de L'Europe.



- Conseil de L'Europe (1988). *L'innovation dans l'enseignement primaire*, Projet n° 8. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Ehrlich, S. (1985). La notion de représentation. Diversité et convergence. *Psychologie Française*, 30-3/4, 226-229.
- EURYDICE (1994). *L'enseignement préscolaire et primaire dans l'Union Européenne*. Bruxelles: Unité Européenne d'EURYDICE.
- Gilly, M. (1973). A propos des rapports enseignant-enseigné - la représentation réciproque maître élève repose-t-elle sur un malentendu? *Actes du VI Congrès International des Sciences de l'Éducation*, Paris, Université IX Dauphine, Tome second, 453-459.
- Gilly, M. (1981). *Bom aluno, mau aluno*. Lisboa: Moraes Editores.
- Gilly, M. (1989). Les représentations sociales dans le champ éducatif. Paris: PUF.
- Mannoni. C. (1984). *Des bons e des mauvais élèves*. Paris: Les éditions ESF.
- Marc, P. (1984). *Quand juge le maître... Attentes du maître et origines socioprofessionnelles des élèves*. Cousset: Editions Delval.
- Mingat, A. (1987). Sur la dynamique des acquisitions à l'école élémentaire. *Revue Française de Pédagogie*, 79, 4-14.
- Mingat, A. (1991). Expliquer la variété des acquisitions au cours préparatoire: les rôles de l'enfant, la famille et l'école. *Revue Française de Pédagogie*, 95, 47-63.
- Zazzo, B. (1987). *Un grand passage de l'école maternelle à l'école élémentaire*. Paris: PUF.